

武蔵野大学学術機関リポジトリ Musashino University Academic Institutional Repository

日本の大学における英語教育の役割：教養教育の観点から

著者	古家 聡, 櫻井 千佳子
雑誌名	The Basis：武蔵野大学教養教育リサーチセンター 紀要
号	3
ページ	5-19
発行年	2013-03-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1419/00000028/

日本の大学における英語教育の役割：教養教育の観点から

古家聡・櫻井千佳子

1. はじめに

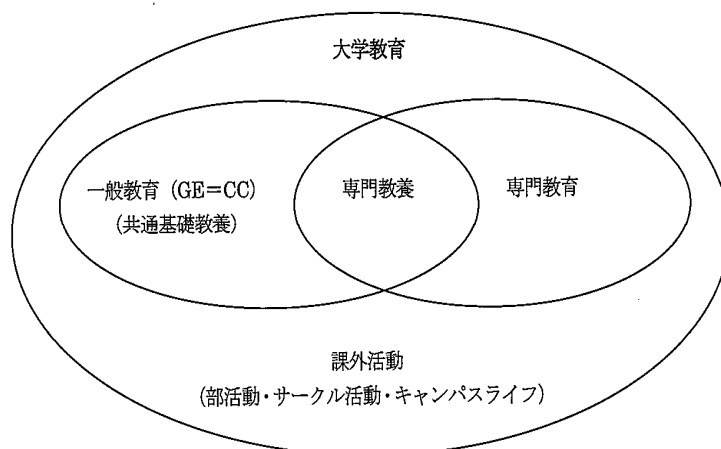
現在、多くの大学で、英語はコミュニケーション科目として位置づけられ、英語を主専攻としない学生に対しては、教養教育という枠組みのなかで指導されている。大学の教養教育における英語教育の役割とは何か、また、どのような英語教育が望ましいのかを問うことが、本稿のリサーチ・クエストである。この問いに関して本稿で論じることは、大学の英語教育と、英語を教える会話学校（いわゆる英語会話を教えている各種学校のこと）の教育とは、何がどう違うのかを考えることにもなり、社会的にも、また、教育的にも意義があると考えている。

本稿では最初に、これまでの教養教育における英語教育についての議論を振り返り、英語を主専攻としない学習者にとって、大学で英語を学ぶということがどのような意味を持つのかを論じる。次に、平成 15 年に文部科学省が発表した『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』をもとに、社会からの要請にも言及しながら、現在の大学英語教育に求められていることについてまとめる。そして、具体的な実践として、大学の教養教育で実現可能な 4 技能別のスキル教育についての提案を行う。さらに、スキル教育を包括する内容的な教育の重要性に関する論考を、学習者の英語学習への動機づけとの関連で展開し、これからの大学英語教育の役割について展望する。

2. 教養教育における英語教育とは

いわゆる「教養教育」という言葉は、一般教育と同義に使われることもあるが、教養教育課程における英語教育の役割を考察するために、ここではその特徴と意味を考える。平成 22 年に日本学術会議によって発表された「21 世紀の教養と教養教育」と題する提言によれば、「教養教育 (LE: Liberal Education) は、リベラルアーツ (liberal arts) に由来し、その起源はヨーロッパ中世の自由 7 科 (3 科: 文法・修辞学・論理学、4 科: 算数・幾何・天文・音楽) に遡る」とされており、その中心的な目的は、「精神の解放 (“to liberate the mind”）」、すなわち、「自由な精神の形成にあるとされている」のである。それに対して、しばしば教養教育という概念と互換的に使われてきた一般教育 (GE: General Education) とは、「専門教育との対比で導入された概念」であり、「専門的学習の前提となる基礎的な知識・素養・思考力などの形成を主目的とする専門基礎教育であると位置づけられてきた」のである。このように、大学教育の課程編成については、教養教育、一般教育、専門教育という 3 つの概念が用いられており、教養教育および一般教育については、大学の学士課程の 4 年間において、前半の 2 年間で完結するものではなく、専門教育との相互作用により学習するほうが効果的であるという考え方が提起されている（「提言: 21 世紀の教養と教養教育」日本学術会議）。このような背景をふまえ、「提言: 21 世紀の教養と教養教育」（日本学術会議）では、一般教

育、専門教育、教養教育の関係と在り方について、次の図を提示している (p.30)。



この図でわかるように、教養教育に関連するのは、「一般教育（共通基礎教養）」と「専門教養」である。つまり、教養教育とは、一般教育のみならず、「専門教育の導入・基礎としての役割をある程度担うものでもある」としているのである。英語教育では、この「専門教養」という部分は、後述する ESP (English for Specific Purposes) に置き換えることができ、教養教育が単に一般教育のみに限定されるものではないことに留意したい。

この提言の中では、「日本語教育を含む言語教育の充実を図ることが重要である」(p. 20)とした上で、特に英語教育に関しては次のように述べている。

グローバル化が急速に進展している現代世界では、国際共通語としての地位を確立しつつある英語の教育の充実を図ることも重要である。大学における英語教育は、従来の外国語教育とは別のカテゴリーに属するものとして、言語と文化を異にする他者との交流・協働を促進し豊かにするために、口頭によるコミュニケーション能力だけでなく、むしろアカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育として充実を図ることが重要である。(pp. 20-21)

つまり、この提言では、英語は他の外国語とは異なり、相互理解のための国際共通語としての側面があるため、英語によるコミュニケーション能力を考えたときに、「口頭によるコミュニケーション」の域を超えて、自分の思考や判断を論理的に他者に伝えることができるコミュニケーション能力を育成することが重要である、と指摘しているのである。ここで目指すべきだとされている「アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育」としての英語教育が、大学の教養教育のカリキュラムにおいてどのように実践できるかについては、後節の「4. 英語の4技能育成のための提案」で詳述したい。

さて、このような提言をふまえ、近年、教養教育における英語を含む外国語教育は、社会

からの要請とともに、どのように議論されているのだろうか。社会がグローバル化することにより、他者や異文化を理解することの重要性が高まっている現在、知の在り方を再考する必要性が言われている。平成 14 年の文部科学省中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」では、新しい時代に求められる教養とは、「個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体ということが出来る」と述べている。また、同答申では、今日、教養教育を考えるに当たって、特に重視すべき観点として、以下の 3 点をあげている。第 1 に、「教養教育を通じて、学ぶことやより良く生きることへの主体的な態度を身に付け、何事にも真摯に取り組む意欲を育てていくこと」、第 2 に、「教養教育は、個人が生涯にわたって新しい知識を獲得し、それを統合していく力を育てることを目指すものでなければならない」、そして最後に、「教養の涵養にとって、異文化との接触が重要な意味を持つ」としている。特に最後の 3 点目については、さらに「異文化との相互交流を通じて、自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分と異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身に付けることは、教養の重要な柱である」と続けており、この点において、教養教育における英語教育の重要性は、英語というスキルを身につけるにとどまらず、その背景にある異文化コミュニケーションの観点に基づいた他者との共生をも視座を入れるべきである、という方向性が導かれる。

3. 「英語が使える日本人」についての考察

次に、外国語の中でも、特に国際共通語として認識されている英語についての、社会からの要請として、平成 15 年 3 月に文部科学省が発表した『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』について論じておきたい。この行動計画は、平成 20 年度までに実現すべき英語教育の改善の目標や方向性を明らかにしたもので、現状のままの教育では「英語が使えるようになっていない」という前提のもとに計画されたものである。この「行動計画」では、求められる英語力に関しては、「平易なコミュニケーション」や「通常のコミュニケーション」などの言葉が使われているが、その定義がはっきりしていない。つまり、「行動計画」の目標は極めて抽象的であり、また、非現実的な側面があると言わざるを得ない。このことを踏まえた上で、「日本人に求められる英語力」の項の最後に「大学を卒業したら仕事で英語が使える」とあることに注目したい。この「行動計画」では、「仕事で英語が使える」能力を大学で育成することを目標として掲げているのである。そのために、「各大学が達成目標を設定」することになっており、この点は、「行動計画」の最後にある「7. 実践的研究の推進」で述べられている「教科内容の改善や大学間の協力体制の構築、大学教員養成の在り方等について、具体的なモデル事例を策定する」という部分にもつながっていく。では一体、「仕事で英語が使える」とはどういうことなのか。この点についても、「行動計画」では明示されていない。

一口に「仕事で英語を使う」と言っても、働く場所が海外なのか日本国内なのかによって、その労働環境もずいぶん違ってくるので、「仕事で英語を使う」という意味合いも違って来るだろう。アメリカや英国などの英語圏であれば、どんな仕事に就いていようと、英語を使うのは当然のことである。この場合は、仕事で英語を使うというよりは、海外で暮らしてい

く上で英語を使うことは避けて通れない、つまり、生きていくために不可欠なことであろう。海外赴任者はもちろんのこと、留学したあと海外の企業や国際機関に就職したり、あるいは、芸術家をめざして渡航した人しかりである。一方、国内において英語を使った仕事に従事する人は、海外で働く人に比べれば、その数は圧倒的に多いはずである。また、その職種も多様であり、英語の使用頻度も、会議を含めて仕事中はすべて英語という場合から、仕事のほんの一部分の場合まで、まさにピンからキリまでである。結果として、使う英語のレベルも違って来るだろう。

教養教育で英語を教える場合には、このような学生が卒業後に英語を使う機会の多様性を意識しておく必要がある。また、すべての学生が英語を将来使うとは限らないのに、大学で英語を学習しているという現実も理解しておかなければならない。その点では、英語を話す能力を身につけるために主体的に英会話学校にやってくる英語学習者の場合とは異なり、教養教育として英語を学習する大学生の場合は、英語に対して様々な考え方をもち、また、英語に対する姿勢も様ではない。また、そのコンテキストも英語に対するニーズも違っているのである。そもそも、コンテキストという点では、古家（2005）でも指摘しているように、「日本では英語が大衆化したと言っても、日本人皆が実際に英語を使ってコミュニケーションを図るわけでもなく、四六時中英語にさらされる環境があるわけでもない。このことがまさに日本というコンテキストであり、大学での英語教育を考える上で押えておかなければならない点」（p. 94）なのである。

しかしながら、大学に対して「英語が使える」人材を育成するべきだという社会の要請は依然として強い。最近では、平成 24 年 6 月に文部科学省から発表された「大学改革実行プラン」では、2 つの大きな柱と、8 つの基本的な方向性が示されている。その 2 つ目の方向性として「グローバル化に対応した人材育成」があげられており、求められる人材像として、「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材」、「グローバル社会で活躍する人材、イノベーションを創出する人材」、「異なる言語、世代、立場を超えてコミュニケーションできる人材」とした上で、「グローバルに活躍する者に求められる幅広い教養教育（関係する知識を全体的に把握・俯瞰し理解する能力の育成）」、「20 代前半までに同世代の 10 %が、海外留学等を経験」などがあげられている。

以上のような社会からの要請を考えてみた場合、教養教育における英語教育は、コミュニケーションの手段としての英語のスキルの向上のみならず、異なる文化社会的背景を理解し、広い視野に基づいて現代の問題を考え、解決策を提示できるような能力を身につけられるものであることが求められてきている。つまり、「英語が使える」だけではなく、社会の多様性を理解し、より広い観点から地球規模の問題に取り組めるようなグローバルな視野を持った人材を育成することが求められているのである。次節では、教養教育における英語教育は、スピーキング、リーディング、リスニング、ライティングという 4 技能のスキル向上を基盤として、異文化を理解し共生できる力をはぐむための内容的教育も求められているという立場から、大学英語教育における実践について考える。

4. 英語の4技能育成のための提案

現在、教養教育における英語教育に対する社会からの要請として、英語を手段として使えるようになるというだけでなく、英語を学習することによって、幅広い知識や視野を獲得し、グローバル化した社会を理解し自ら発信していくという、より高次のコミュニケーション能力の育成が求められている。このようなコミュニケーション能力の育成のために、大学の英語教育でできることは何か。本節では、前節で論じた中央教育審議会による、「アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育」としての英語教育に関して、大学の教養教育のカリキュラムにおいて、どのような実践が実現可能になるかを、4技能別に論じ、その方策を探る。英語教育の分野では、4技能の実践については、様々な角度から議論がなされており、それぞれのスキルにそれぞれの理論があり、また全体を包括する理論についても多様なアプローチが可能である。ここでは、どのような取り組みによって実現が可能となるのかについて、その要点のみを論じることにする。

(1) リーディング

「日本人として英語を学ぶなら、まずは中身のあるものを英語で理解する勉強が先決」（斎藤、2001a, p. 64）という主張や、英語を話す、書くという能動的な発信力を考えても「それは、受動能力としての読む力があってはじめて培われるものなのです」（鳥飼、2011, p. 41）という指摘、さらには、「情報を受け止めるということはとりもなおさず、『読む』、『聴く』ということである。ただ、アカデミックなコンテキストで言うと『読む』という側面に重きが置かれるのは否めない」（富山、2006, pp. 12-13）のように、英語のコミュニケーション能力を身につけるには、まずは、英語の4技能の中で、リーディングに力を入れるべきであるとする研究者や教育者は数多い。英語で書かれたものを読むことによって、英語の表現や議論の展開方法を学ぶことはもとより、その中で書かれた内容を理解し、その問題について考えるという、広い意味でのコミュニケーション能力の育成が可能になるからである。

「読む」というときに、英語教育では、論点を把握しながら限られた時間の中で概要をとらえていく「速読」と、その意味を正確に理解していく「精読」の2つに分けて考えることができる。「英語が使える」というスキル教育の観点からは、「速読」の能力を育成することが「英語が使える」ことになる近道のように思われるかもしれない。また、TOEICなどのスキルを測定する試験などで得点を上げることが目的化されてしまうと、速く読みこなしていくストラテジーを身につけることに優先順位が置かれてしまうかもしれない。しかしながら、それは必ずしも真のリーディング能力を育成していくこととはつながらない。「速読」では、往々にして、全体の意味や趣旨の把握といった作業に終始してしまうため、細部にわたって正確に読むという姿勢がとれなくなる危険性がある。また、書かれている内容の含意や筆者の視点など、深い部分まで読みとるのが困難になる可能性もある。一方、簡単な連絡メモやメールといったようなビジネス文書のリーディングであれば、「速読」は非常に有効である。仕事で英語を読むということは、まさに時間との闘いであり、「タイム・イズ・マネー」だからである。不正確ではいけないが、限られた時間の中で、どれだけ読みこなせるかが求

められるのである。また、読むスピードに関連して、読む量も違ってくる。ビジネスでは、これまで経験したことのないような大量の英文を、どんどん読まなくてはならない場合がある。そして、その文章には何が書いてあって、重要なことは何なのかを把握しなくてはならない。

この「速読」の能力を育成するためには、Brown(2001) が「最も価値のあるストラテジー」として挙げている *skimming* や *scanning* が指導される必要があり、英文中の *discourse markers* や *transitional signals* を知ることが重要である。そのための具体的方策として、*e-learning* として提供されている英語教材を利用することも効果があると考えられるし、また、TOEIC のリーディング・セクションを徹底的に学習していくことも有用であろう。しかし、忘れないようにしなければならないのは、「速読」は、語彙や文法を理解できなくても読み飛ばすコツが習得できればいいというようなものではなく、あくまでも、その文書を理解するための基本的な語彙を理解していなくてはならないことはもちろんのこと、英語構文の下地となる英文法の知識を持って「速読」をしなければ、全体の意味や趣旨は読み取れないということである。

それに対して、「精読」は細部にわたって、より正確に意味をとるために、文法訳読形式で授業が行われることが多い。「コミュニケーションとしての英語」が言われる前までの従来型の英語教育では、このような「精読」を中心とした授業が中学や高校で展開されていた。「素読、句読、訳読など、文法を重視した教授法・学習法が日本人にとっていかに効果的であるかは、長崎通詞たちの外国語習得の早さを見ればよくわかる。(中略) 語学の才能、そして努力の才能のある人間にはきわめて有効な教授法・学習法である」(斎藤、2001b、p. 171) という指摘にもあるように、特に英語が好きで、どちらかと言えば得意な学生には効果的である。しかしながら、文法訳読形式の授業では、英語を読むことがパズルを解くような印象を与えて、学習者の中に英語嫌いを作っていく可能性もある。実際に、「精読」の授業が、英語学習に対する否定的なイメージを作る場合もある。つまり、「精読」に特化したクラスでは、英語を日本語に訳すという作業が学生の大きな負担になったり、訳というものを固定的にとらえないように、もっと柔軟な意味理解が指導される必要がある。そして、この場合、学習者の学習動機が重要な役割を果たすため、読む内容が、学習者の興味や関心を引き出すものでなければならない。そのような意味で、特に「精読」の授業における教材選びは非常に重要であると言えよう。後に述べる、異文化に関する理解や地球市民が抱えている問題の解決を促すような話題や、学習者の専門分野に関連する話題について「精読」をするということも、学習者の英語学習に対する肯定的な態度を育成することになり、動機づけとしても欠かせないのである。

(2) ライティング

IT の発展により、コミュニケーション手段も、インターネットやメールなどの普及とともに、近年、大きく変化している。そのため、相手に伝わるメッセージを正確に、さらに相手に好印象を与えるようにフォーマリティーの度合いなども意識して書くことが求められるようになってきている。このことは、英語教育にも大きな影響を与え始めていることである。

グローバル化が進み、英語を実際を書く場面が電子媒体上で増えているため、従来の英語教育で行われてきた実感の伴わない「英作文」から脱却し、より現実的な内容を正しい英語で書くということが重要になってきている。

大学でライティングを指導する場合に、まずは基礎訓練と位置づけ、なるべく実践的なタスクを課すことが求められるだろう。基礎訓練というのは、文法や語彙に注意を払いながら、よい英文をまねてたくさん書いてみることである。文法や語彙を意識しすぎて、それによって書くという行為が委縮してはいけませんが、なるべく正確な英文を書くように目指すことを教えるべきである。なぜなら、**Harmer (1991)** が分類しているように、ライティングはスピーキングと同様に **productive** であり、アウトプットであることは間違いないが、同じアウトプットでもスピーキングの場合は、相手は動作や表情、声の調子など、英語そのものだけではなく、いわゆる非言語的なその場の情報によってもメッセージを受け取るが、一方、ライティングの場合は、文字情報である英語そのものでしか、相手は理解できないからである。学習者の多くは「話し言葉」と「書き言葉」のモードの違いをあまり意識していないので、その点も教える必要があるだろう。実践的なタスクというのは、英語で文章を書くことによって、何かが実現できたということを体験することである。インターネット上では、英語を書くことによって相手に伝える場所、また、自分を表現する場所が無限に広がっており、それを効果的に、倫理的にも正しく利用することを教えた上で、実践的なタスクを課することができると思われる。

(3) リスニング

一般的には、英語を話すことと聞くことが切り離されることは少なく、コミュニケーションは双方向にやり取りがなされるものである。ただ、リスニングはスピーキングと違って、**receptive** である分、いろいろな種類の英語を聞く必要がある。ここでの種類とは、話し手がどの地域に住む人であるかなどのお話し手の音の特徴といった種類から、どのような内容について語っている英語なのかというジャンル、また、どの程度のフォーマリティーの文脈で話されているのか、というような社会言語的な側面の多様性など、様々な種類が考えられる。それだけに、学校英語で学んだわかりやすい英語に慣れている多くの日本人学習者にとって、実際の世界で飛び交っている多様な英語を聞く能力は、そう簡単には習得できないだろう。リスニングは、もう 1 つの **receptive** な技能であるリーディングとは異なり、反復可能性が低いので、1 回で正確に聞きとることが重要であり、また、聞きとれなければ聞き返すという聞き手としての謙虚な態度を身につけることも必要である。特に、社会で仕事において使われる英語では、数字の聞き取りなどは、1 桁間違えると大変なことになるため、そういったリスクをよく理解し、聞けなかった場合にどうするか、さらには、聞いたことを確認する、などのスキルも合わせて学ぶことが大切だと考えられる。

大学においてリスニングを指導することの難しさは、ひとたび教室の外に出ると、学習者が英語にさらされる機会がほとんどないということである。言語教育における教室内と教室外での継続性の重要性については、**ESL (English as a Second Language、第 2 言語としての英語)** では必要不可欠なものとして知られているが、日本の大学で英語を学ぶこと

は、EFL (English as a Foreign Language、外国語としての英語) であるため、教室の外で英語と触れる機会というのは、自主的に学習者がそのような空間に身をおかなければ、ほとんど皆無であるといつてよい。つまり、大学の授業で英語のリスニング能力を訓練しても、日常生活の中で英語を聞く機会が絶対的に不足しているのである。英語のリスニングに欠かれない immersion (英語にさらされる機会) がまったく足りない。このような状況のもとで、大学の教養教育課程の授業でできることは、リスニングのコツや学習法の指導に加え、学習者自らが英語漬けになる機会を増やすようにするということであろう。つまり、学生の主体的、自律的な学習への動機づけが重要ということになる。

では、学生の主体的、自律的な学習を促進するための動機づけとしては、どのような方策が実現可能なのか。最近の日本の大学の英語教育において、TOEIC を導入するケースが増えているが、少なくともリスニング能力の向上については、TOEIC は有効であろうと考えられる。TOEIC の前半部分であるリスニングパートでは、Part I から Part IV まで様々な形式のリスニング問題が用意されているので、レベルに合わせた学習法に配慮すれば、それなりの実力アップは可能である。また、動機づけの点から言えば、TOEIC でスコアアップをしたいという学習者の意欲は、教室の外でも TOEIC の教材を繰り返し聞くなどの動機づけの助けとなり得るであろう。また、他にも、インターネット上には、世界の出来事を即座に伝える英語によるニュースのサイトなどが、スクリプトとともにたくさん提供されているので、自分の興味のある分野の話題についてのリスニングを行うことも、動機づけの点からも有益であろう。

(4) スピーキング

一般的に、英語を使ったコミュニケーションというと、口頭によるコミュニケーションが想像され、よって、「英語を使えるようになる」=「英語を流暢に話せるようになる」という日常会話能力に焦点があてられることが多い。英語によるコミュニケーションにおいて、会話の役割については、もちろん否定するものではないが、当然のことながら、単なる会話を学ぶだけでは、大学英語教育におけるコミュニケーション能力の育成としては不十分である。教養教育における大学英語教育に望まれることとして、「アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育」と言われているが、スピーキングは、プレゼンテーションもあれば、スピーチ、日常会話、ディスカッションなど、そのジャンルが多岐にわたっている。実際に、例えばプレゼンテーションを行う場面を考えても、その中には質疑応答などの会話やディスカッション的な要素があり、ジャンルは複合的なものだと考えるべきである。また、それぞれのジャンルで、どのように学習することが効果的であるかという方策も違っている。会話の場合は、一方的に話すだけでなく、質問や相づちなどを適度に織り交ぜながら、テンポよく、会話のキャッチボールを行う姿勢が必要である。そのためには、英語の conversation style を学ぶ必要があり、どのように会話のターンをとるのか、そして、それをどのように維持し、またターンを相手に返していくのか、というような社会言語学で言われる談話についての知識も必要になってくる。

また、日本人のスピーキングの場合は、急いで話さなくてもよい。速く話そうとして、い

い加減な英語を披露するよりは、ゆっくりでもよいから、正しい英語を話そうとしたほうが、相手に信用される。また、発音はきれいなことにこしたことはないが、日本人らしさが出ていたほうが文化的アイデンティティを示すことになる場合もある。古家（2001）で主張している「日本人英語」というのは、開き直って日本人の英語はブローケンでもいいと言っているわけではなく、外国語としての英語を話す「日本人の英語」を提案しているのである。「日本人英語」の意味は、大きく言って2つあり、まず、発音はあまり気にしないでよいということ、次に、日本人のアイデンティティを持った英語を使えばよいのではないかということである。この「日本人英語」は肯定的意味合いで使われるものであり、Kachru (1992) で述べられている *World Englishes* の1つとしてとらえれば、英語学習によって英語のイデオロギーを押しつけられ、話す人の人間性にまで影響することもないだろう。このことは、これまで長く日本の英語教育に根づいてきた英米の英語を理想化して教えること、それは、ときに英語帝国主義と批判された指導方法から脱却することにもなる。日本人としてのアイデンティティを保ったまま、国際共通語としての英語を日本人英語として自信を持って学ぶことは、多様な英語が存在する現状において、相互理解のためには必要なことだと考えられる。Kachru (1992) が主張するように、今や英語は世界の共通語として機能していて、「多文化共生」を基盤にして異文化コミュニケーションを行っているという発想を取り入れるべきである。これは、英語の4技能すべてにあてはまる態度であるが、特に、スピーキングは、*face-to-face* のコミュニケーションによって時間と場所を共有するような状況で行われるため、話し手のアイデンティティを保ったまま、日本人らしい英語で、聞き手に伝えたいという態度を示し、コミュニケーションをとっていくことは、むしろ、好ましいことなのである。

これまでの大学を含めた学校教育におけるスピーキングの授業とは、いわゆる「英会話」の色合いが強く、ネイティブスピーカーに担当してもらえれば、それでスピーキングの授業が成立すると考えられていたかもしれない。しかし、これからの大学の英語教育では、日常会話も含めて、より細分化したスピーキングの授業が必要となってくるだろう。例えば、プレゼンテーションやディスカッションなどにおいては、自分の意見を発信するためのテクニックが要求されるので、会話能力に加えて、そのディスコースのパターンにあわせて定型表現や論の組み立て方などが重要になってくる。日本人の学習者は、往々にして、プレゼンテーションやディスカッションなどで、自分の意見を論理的に話す訓練が幼少の時期からなされていないので、英語の問題だけではなく、そのような場面でどのような態度でのぞむとよいのかなどを学習する必要がある。

また、スピーキングの授業では話す内容も重要である。Brown (2001) が述べているように、スピーキングにおいては、*language-oriented* よりも *message-oriented* が望ましいのであり、正確さよりは内容そのものが大切である。学習者の英語のレベルだけに合わせたスピーキングの指導では、その内容は日常生活での簡単なやりとりや、旅行先で使う英語のレベルに終始してしまう可能性が高い。大学の英語教育におけるスピーキングの指導では、英語を媒介にしてコミュニケーションを図ることの楽しさだけではなく、大学生としての知的レベルを意識した内容について話す試みがなされるべきであろう。このことから、正しい英語を話すという目的を高くおきながらも、その実践においては、「日本人英語」として発信するよう

な内容を重視した授業がなされるべきであろう。

(5) 英語能力の指標と動機づけ

以上、英語における4技能の実践について具体的に記してきたが、最後に、習得したスキルがどのレベルのものであるのか、という指標の活用について付記したい。最近、「欧州言語共通参照枠 (CEFR=Common European Framework of Reference for Languages)」(Council of Europe, 2001/2002) という指標が、ヨーロッパの「多言語主義」の流れで提唱され、日本の英語教育の分野でも、この CEFR を「その言語で何ができるか (can-do)」の指標として活用され始めている。これは、個別の言語の習熟度を測るものではなく、どの言語でも通用するように、言語使用と言語能力の尺度が4技能とともに示されているものであり、自己評価型の指標である。日本においても、「英語は相互理解のための国際共通語である」という認識が高まってきているため、この「多文化共生」の考え方に基づいた CEFR の指標は、今後どのように日本の英語教育にかかわってくるのか、追跡していくべきものである。実際に、英語教育関係の学会では、授業内で、can-do のリストをどのように活用するかについて論じている研究発表が増えてきている。また、NHK の英語番組もこの CEFR による難易度の指標が示されており、そのカリキュラムでも「英語で何ができるか」というアプローチによるレスンプランが展開されている。

この CEFR の日本の大学英語教育の分野での活用についての可能性についてのさらなる議論は、別の機会に譲るとして、日本の大学生の英語能力を測定する場面で、TOEIC、TOEFL、実用英語技能検定 (英検) などが使用されることがあるが、この点については、どのように考えたらよいのであろうか。このような検定試験は、スキルの指標となるばかりでなく、学習者の学びの意欲を高めるための動機づけとしても効果を発揮すると考えられている。動機づけはその学習成果に重要な役割を果たすが、特に、外国語学習では、その外国語を習得したいという動機づけの有用性が指摘されており、効果的な動機づけは学習者の意欲を持続させ自ら学ぶ自律性を育てることができ、結果として教育効果をあげることになるのは間違いないだろう。英語教育の分野で言えば、日本で英語を学ぶことは、第2言語としての英語習得 (English as a Second Language) とは異なり、日常生活で英語に接する機会が少ない状況で英語を習得する外国語としての英語習得 (English as a Foreign Language) である。授業以外でも、学習者が主体的に英語に接触することが求められるので、学習者の意欲を効果的に高めることが重要である。

動機づけの枠組みに関しては、Gardner and Lambert (1972) が知られており、「統合的動機づけ (integrated motivation)」と「道具的動機づけ (instrumental motivation)」という枠組みがあるとされている。統合的動機づけとは、その言語社会に属する人々と交流したいという肯定的な気持ちから学習するための内発的動機づけであり、道具的動機づけとは、仕事や就職に役立つなどの実用的な目的で学習するための外発的動機づけである。英語能力の指標となる検定試験の活用は、後者の外発的動機づけとしての効用が高い。しかしながら、大学の教養教育における英語学習者の英語によるコミュニケーション能力の育成を長期的なスパンで考えると、実用的な目的を達成するための外発的動機づけだけでは不十分であり、

英語を使ってコミュニケーションをとりたい、世界を理解したいという主体的な態度を育てることが重要であると考えられる。つまり、単に「英語が使えるようになる、上達する」ということを目的にするのではなく、「英語を使ってコミュニケーションがとれるようになりたい、相手と関わりたい」という肯定的な気持ちを育てる必要がある。「英語を使ってコミュニケーションがとれるようになりたい」という目標を設定すると、そのコミュニケーションをとる相手は誰なのか、どんな内容について対話をするのか、といった、極めて具体的なイメージがふくらみ、学習者の主体的な関わりが可能になる。そのため、**skill-based approach** とよばれる、英語を道具として教える教授法だけでなく、**content-based approach** とよばれる、英語を媒介として何について教えるかという教授法をとることが重要になる。次節では、英語教育における **content-based** な教育、つまり、内容のある教育としての側面を考える重要性を指摘しながら、そこで内発的動機づけが大きな役割を果たすことを論じる。

5. スキル教育を包括する内容的教育の重要性

英語教育はスキル教育が土台にあるが、ことに大学の教養教育課程での英語教育は、英語の「専門学校」で行う英語教育とは異なり、また英語を主専攻とする学科で行う英語教育とも異なって、「教養教育」としての重要な側面を考えるべきである。前述してきたように、大学の教養教育で求められる外国語教育とは、他者や他文化を理解し、グローバルにコミュニケーションできるようリテラシー能力を向上させることでもある。このように考えると、英語教育をスキル教育だけの側面にとらえ、検定試験に合格すること、または、スコアアップをすることなどの外発的動機づけを与えるだけでは、学習の継続性の点で限界がある。異文化を理解し、共生するためのグローバルな視点を習得することは、動機づけの面からは非常に重要で欠かせない要素である。つまり、鳥飼（2011）の「対象とする英語を使っている多様な集団に対する肯定的な気持ち、英語を使用している世界のさまざまな社会と交流し、国際社会の一員となる希望をもつ」というような、内発的動機づけなくしては、教養教育における外国語教育としての役割は果たせないのである。

また、近年、大学入学試験の多様化により、入試用の英語を学習してこなかった学生も多くいるため、入学者の基本的な英語能力が低下していることは広く認識されてきている。このような学習者は、大学入学以前の英語教育で、大学入学試験のために英語を勉強するという外発的動機づけによる学習をしてきていないので、大学入学後の教養教育では、別の何らかの動機づけにより、英語を学びたいという主体的な態度を育てる必要がある。実際、鳥飼（2011）でも、「大学生たちは就職活動を始める 3 年生になる頃からおしなべて TOEIC テストを受けるようになりスコアを気にするが、だからといって大学生の英語力があがったわけでもなく」、「北米の大学・大学院への留学に必須の TOEFL のスコアも下位を低迷して一向に好転しない」（pp. 153-154）と指摘されている。このように、大学の英語教育では外発的動機づけのみによる指導では限界があり、内発的動機づけによる指導を考える必要がある。

では、具体的にはどのようなアプローチによる授業が、内発的動機づけを可能にするのだろうか。前節で述べたように、英語を道具として教えるだけでなく、英語を媒介として何

について教えるかという内容的教育としての側面を考えることが重要である。本稿では、どのような内容を教えるのかということについて、2つの具体的な内容を提案する。1つは、異文化理解を促進できるような内容である。もう1つは、学習者の大学の専門課程につながるような内容である。

まず、内容的教育として、異文化理解に焦点をあてた英語教育について説明する。英語は、現在、世界の共通語として機能していることを考えると、英語を通して、世界には多様な価値観や文化が存在することを学習者に実感させることができる。もちろん、欧米文化のみならず、英語圏以外の文化も英語で教えることができる。先にも述べたように、教養教育では、異文化との接触が重要な意味を持つ。異文化との相互交流を通じて、自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分とは異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身につけることは、教養教育の重要な柱なのである。その点でも、英語教育で、異文化理解を素材にすることは、異文化の他者を理解することにより、自文化も意識するようになり、多様な考え方に対する柔軟な思考を身につけることにつながっていく。異文化を理解した上で多文化共生を目指すことは、教養教育の精神に合致するものである。さらには、英語能力の向上に効果的であり、英語の学習意欲を高めることになる海外体験への興味が生まれることにもなる。日本人である学習者が、異文化の人々の考え方やものの見方などを学習することは、英語学習への興味や海外へ行ってみたいという関心を向上させるにも極めて有用なのである。

次に、学習者の専門課程を視野に入れた ESP (English for Specific Purposes) の観点からの内容的英語教育について論じたい。ESP については、Dudley- Evans(2001) や Hamp-Lyons(2001) に詳しいが、寺内 (2010) では、ESP は、「英語専門教育」として、学習者がある特定の目的を達成するために、特定のタスクを効果的に実践できるように手助けする言語教育の 1 つであるとしている。近年、日本の大学で取り組まれている ESP は、学習者の専門分野における具体的な目標に基づいた英語教育であり、主に理工系英語として発展してきた。このような ESP の観点に基づく英語教育は、教養教育課程と専門教育課程をつなぐ役割を果たすことが期待されており、現在、日本の大学では、「医療英語」、「保育英語」や「環境英語」といった様々な科目が設置されており、その分野に関する内容の英語に触れることによって、代表的な話題を英語で理解できるようになることを目的とした科目が増えてきている。また、このような動向を受けて、大学英語教科書も、ESP の観点に基づく専門分野の話題を紹介しながら 4 技能を習得できることを目的とした内容のものも多く出版されている。このようなアプローチからの教材は、その内容の質がますます重要になってくるだろう。

ESP では、「専門分野について英語で勉強する」という、大学入学以前にはなかった目標が設定されているため、学習者の期待値は高い傾向にあり、内発的動機づけとして成功しやすいと考えられる。櫻井・岡野 (2010) や櫻井ほか (2011) では、「環境英語」を履修した学習者にアンケート調査を行っているが、専門分野である環境学を意識した学びへの期待は高く、また、その話題について書かれた英文を読み、リサーチをした上で、自分の意見をまとめて英語で発表するという、学習者の主体的な関わりが求められる授業実践についての満

足度が高かった。このように、ESP は内容的教育の側面が強い英語教育であるため、学習者の興味や関心を引き起こしやすく、英語に対する肯定的な態度の誘因となるものであると考えられる。しかし、その一方で、ESP の内容自体が、学習者の英語の習熟度に合わせると、専門性が低くなり、一般的な議論になってしまうこと、逆に、内容的側面を重視するために、その中で英語の 4 技能の向上といったスキルの側面の習得がおろそかになるなどの課題もある。このように考えると、ESP の観点による英語教育は、学習者の内発的動機づけをつけるための効果的であると言える一方で、内容とスキルを同時に習得できるような授業運営やカリキュラムにおける工夫が必要であると考えられる。

6. おわりに

これからの大学英語教育に求められるものとして、本稿では、特に教養教育の観点から、スキル教育としての英語教育の側面、内容的教育としての英語教育の側面の両方について論じてきた。スキル教育としては、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングという 4 技能をトータルに身につけることで、英語によるコミュニケーションの土台を作ることがその目的であると述べた。そして、さらに重要な点として、言語感覚を養い、多様な他者を理解し共生するといった異文化コミュニケーションの考え方をすることにより、内容的教育が、学習者の思考を柔軟にすることを述べた。「思考を柔軟にする」というのは、英語特有の表現を学ぶことによって、英語のもののとらえ方を知ることという、言語そのもののレベルでの多様性を理解することのみならず、英語を通じて自分とは異なる多様な価値観があることを学び、それを理解しようとする姿勢を身につけ、広い視野から物事を考え行動できるようになることである。つまり、このプロセスにより教養教育の中心的な目的である「自由な精神の形成」が達成できるのである。

このような目的を達成するためには、単に教授者が知識を注入するというだけではなく、学習者それぞれの英語の習熟度、そして、興味や関心を教授者が理解し、教授者と学習者間、または学習者間のやりとりを通じてきめ細やかな教育を行っていくことが肝要だと考えられる。具体的な方策としては、英語のレベルによる習熟度別クラス編成や少人数のクラスサイズを基盤に、英語を学びたいという肯定的な態度を引き出すような内発的動機づけを軸にして、外発的動機づけを効果的に使っていくことが重要であると考えられる。

最後に、教養教育における「英語」教育について、さらに広く「外国語」教育の一貫としてその役割を考えると、よりくっきりと外国語としての英語を学習する意味が浮かびあがってくることを述べる。前述の日本学術会議の「日本の展望委員会、知の創造分科会」による提言では、外国語学習の重要性について、以下のように述べている。

国際化が進展する現代社会では、英語以外の外国語の教育も重要である。それは、世界の多様性の認識と異文化理解を促進するためにも、また、自国の言語文化を反省し、その特質を自覚し、それをより豊かなものにしていくうえでも重要である。

日本の大学に所属する学生の海外留学を拡大し、また、日本の大学へ留学する外国からの

学生を獲得することで、日本の大学においてグローバルに対応できる人材育成が求められている現在、英語のみならず、他の外国語も含めた外国語教育全体が、大学の教養教育のコミュニケーション科目として、重要な役割を担っている。人間にとって、言語とは考え方や価値観を表す総体であり、単なる道具ではない。それを使っている主体である人間と切り離してしまうと、真のコミュニケーション能力の育成は困難であるというのは自明のことである。教養教育における英語教育の役割とは、英語を母語として、または国際共通語として使う他者を理解し、自分の考えを発信したいという英語学習者の肯定的な態度を育てることであり、学習者が授業の外でも、主体的、自律的に学習することを導き出すことであると考えられる。それにより、学習者が大学卒業後に、何らかのコミュニケーションをとる場面において、他者を理解しようとする態度を育成することが可能になる。そして、そのことは社会的存在としての人間には最も重要な資質であり、多様な人々と共生し、問題解決を行っていかうという態度に結びつくのであり、ここに教養教育における英語教育の役割が存在するのであろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2002)『新しい時代における教養教育の在り方について：答申』
- 古家聡 (2001)『＜日本人英語＞はこうして身につける』明日香出版
- 古家聡 (2005)「大学における英語教育改革——武蔵野大学人間関係学部事例研究」『武蔵野大学人間関係学部紀要第2号』(pp. 87-97)
- 文部科学省 (2003)『英語が使える日本人の育成のための行動計画』
- 文部科学省 (2012)「大学改革実行プラン」
- 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 (2010)「提言：21世紀の教養と教養教育」
- 斎藤兆史 (2001a)『日本人のための英語』講談社
- 斎藤兆史 (2001b)『英語襲来と日本人』講談社選書メチエ
- 櫻井千佳子・岡野恵 (2010)「環境英語科目の事例：英語教育と専門教育の協働を目指して」『THE BASIS 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要第1号』(pp. 67-83)
- 櫻井千佳子・岡野恵・竹内幸子・戸谷比呂美 (2011)「英語教育における「実行動機づけ」の役割と成果」『THE BASIS 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要第2号』(pp. 89-96)
- 富山真知子 (編) (2006)『ICUの英語教育：リベラル・アーツの理念のもとに』研究社
- 鳥飼玖美子 (2011)『国際共通語としての英語』講談社現代新書
- 寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笹島茂 (編) (2010)『21世紀のESP：新しいESP理論の構築と実践』大修館書店
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). NY: Pearson Education.
- Council of Europe (2001/2001) Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. In R. Carter and D. Nunan (Eds.),

- The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 131-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Michigan: Newbury House Publishers.
- Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 126-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (New ed.). Harlow, UK: Longman.
- Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English across Cultures* (2nd ed. pp. 355-365). Urbana, IL: University of Illinois Press.